



Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ?

N. Perrin, Luc Ria

► To cite this version:

N. Perrin, Luc Ria. Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ?. L'Éducateur, 2008, pp.38-40. hal-00803969

HAL Id: hal-00803969

<https://hal.science/hal-00803969>

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ?

N. Perrin* et L. Ria**

* HEP-Vaud (Lausanne) et équipe Form'Action (FPSE, Université de Genève)

** Laboratoire PAEDI de l'IUFM d'Auvergne, Clermont Ferrand, France.

Enseigner ne se réduit pas à réaliser ce qui a été planifié. Toute situation de classe est beaucoup plus complexe que ce qui peut être prévu, même pour un enseignant chevronné. Le risque, en refusant ce constat, est de « forcer le réel » pour conserver son plan et ainsi garder une illusion de maîtrise et/ou de rester aveugle face à certains imprévus. Si ce risque concerne tous les enseignants, il semble plus problématique dans le cadre de la formation des enseignants¹.

1. « COLLER » A LA PLANIFICATION : UN RISQUE !

Or, de manière encore assez persistante dans la formation des enseignants, tout écart à la planification d'une leçon est interprété comme une mauvaise anticipation de celle-ci. Parfois même, il est fait référence à ce critère pour évaluer la qualité de la prestation des étudiants–stagiaires. Ces étudiants cherchent alors à réduire la complexité des situations scolaires en choisissant des tâches pour lesquelles ils connaissent globalement les réponses qui seront apportées par les élèves. En renonçant aux tâches plus complexes, ils se donnent l'illusion de maîtriser « par l'amont » leurs interventions. Et si cette simplification n'est pas possible, ils réduisent « par l'aval » les contraintes liées à un dispositif d'enseignement/apprentissage. Par exemple, lorsque de la mobilisation de démarches d'apprentissage socioconstructivistes (nécessitant de s'appuyer pendant la leçon sur l'action des élèves pour recomposer en temps réel tout ou partie du plan), la situation est simplifiée en modifiant notamment le rôle des différentes phases didactiques. Dans ce cas, les étudiants ont tendance plutôt à « récolter les avis des élèves » qu'à réellement « confronter leurs représentations » à des situations pédagogiques favorisant des apprentissages.

L'importance accordée en formation initiale à la conservation du plan de leçon constitue d'ailleurs une des principales préoccupations des étudiants–stagiaires lors de leurs premières expériences de classe (Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004). D'un côté, le plan de leçon a pour intérêt de délimiter *l'arène* (Suchman, 1987) où l'interaction avec les élèves va se dérouler. En limitant l'incertitude de l'interaction en classe, il réduit en même temps l'anxiété des enseignants novices dans le sens où il rend prévisible leur futur et celui des élèves en leur procurant un « scénario mental du curriculum » (Tochon, 1993), un scénario de ce qui devrait se produire. De l'autre côté, le plan de leçon les obnubile souvent au point qu'ils oublient d'observer l'activité des élèves. Ceci traduit un changement de fonctionnalité de cet outil : d'une aide à l'action, le plan devient un programme, une contrainte extérieure qu'il faut suivre ; et les élèves une entrave potentielle à ce plan. Leur expérience en classe est anxiogène lorsque la réalité s'écarte de leur plan et plus agréable lorsque celle-ci s'y conforme. Ils éprouvent ainsi moins de satisfaction à voir les élèves travailler qu'à pouvoir réaliser leur plan de leçon.

Les étudiants et les enseignants novices ne sont pas les seuls concernés ! La plupart des enseignants, et nous-mêmes en situation de formation, essayons de ne pas être débordés par la complexité des situations d'enseignement. Nous ne contestons pas l'utilité de construire des leçons réalistes ! Cette anticipation est bien nécessaire pour hiérarchiser les contenus d'enseignement incontournables ou optionnels en fonction du niveau scolaire des élèves et des durées d'apprentissage. Mais nous interrogeons l'idée qu'une bonne planification débouche sur une leçon sans surprise. Le risque est de réifier les pratiques des étudiants–stagiaires au moment même où il faudrait pouvoir les aider à les développer, de ne pas oser une démarche plus complexe ou de prendre en compte un « détail » non planifié, et ainsi de rabattre implicitement les objectifs d'enseignement plutôt que d'acquérir de nouvelles compétences.

¹ Nous utilisons le terme d'étudiant–stagiaire durant sa formation en alternance et d'enseignant novice pour les années d'entrée dans le métier.

2. PENSER DIFFEREMMENT LA PLANIFICATION

Ce regard rationalisant sur la planification est typique de la culture occidentale : « Nous dressons une forme idéale, que nous posons comme but et nous agissons ensuite pour la faire passer dans les faits » (Jullien, 1996, p. 15). Paradoxalement, l'idéal érigé comme but à atteindre peut détourner de l'efficacité. Le plan d'une action peut devenir un obstacle à l'action. Il semble au contraire nécessaire d'apprendre à exploiter l'inattendu, à prendre le fortuit au sérieux, bref à s'adapter en situation professionnelle. L'efficacité peut provenir, non pas de l'action projetée d'avance, mais du potentiel de la situation, de l'occasion à saisir. Le plan devient alors utile pour lire les situations scolaires, discriminer les moments opportuns et réussir à s'adapter au cours des choses. Le plan est alors une ressource, un support de notre raisonnement sur les actions et non le mécanisme générant l'action (Suchman, 1987).

Les enseignants chevronnés sont toujours en train d'interpréter et de ré-interpréter une situation. Ils exploitent les ressources offertes par leur environnement pour agir d'une façon relativement opportuniste et indéterminée. Ils sont davantage selon Tochon (1993) en « improvisation bien planifiée ». Certains objets scolaires et configurations spatio-temporelles – que Norman (1993) a nommés « artefacts cognitifs » parce que l'enseignant peut s'appuyer sur ces derniers – assurent des fonctions spécifiques de guidage et de contrôle de l'action en classe. Ces artefacts (fiche de planification de leçon, cahier de textes, traces écrites des élèves, posters, *etc.*) assument certaines fonctions (mise en mémoire ou en évidence...) et transforment ainsi la tâche en optimisant leur exécution. Mais à chaque fois, ces artefacts ne font que proposer des possibles ou mettre en évidence des opportunités que l'enseignant saisira ou non.

Or Altet (1993), en étudiant les planifications des enseignants, fait trois constats : les enseignants 1) envisagent rarement plusieurs possibilités de conduite pédagogique, 2) se préparent sans envisager les conséquences de leurs choix sur leur comportement et ceux des élèves, 3) sous-estiment le poids des décisions prises durant leur préparation. Aussi, cette auteure propose de construire des préparations « ouvertes » et de réfléchir quant aux opérations cognitives mises en oeuvre par les élèves en fonction des différentes alternatives. À nouveau, le propos ne consiste pas à abolir la planification mais à considérer celle-ci comme une ressource qui doit nécessairement faire l'objet d'une adaptation pour tenir compte des conditions de la situation. Un paramètre essentiel de la situation est l'activité des élèves. C'est pourquoi, en proposant des préparations ouvertes, il est possible de tenir compte du caractère fondamentalement indéterminé des situations pédagogiques et d'anticiper les conséquences possibles des différentes alternatives sur l'activité des élèves.

Plutôt que de dissocier planification et activité, il s'agit de favoriser la structuration de l'activité au sein même de cette dernière. Un support de planification devrait donc permettre de 1) produire en amont des plans malléables en fonction des conditions de travail, 2) mettre en évidence les dérives progressives par rapport au plan initial, que celles-ci soient positives ou négatives, 3) produire/modifier des points de repère au sein même de l'activité en anticipant les conséquences potentielles de cette nouvelle planification. L'outil de planification est alors avant tout un moyen de rendre visible l'activité et ainsi de déceler puis de questionner les incidents critiques, c'est-à-dire les écarts, positifs ou négatifs, par rapport aux intentions de départ. Il ne s'agit donc pas de « coller » à la planification mais de rendre observables les écarts à la planification, ces derniers étant plus faciles à identifier que la qualité des interactions ou des apprentissages. En d'autres termes, l'écart à la planification permet alors de focaliser le regard de l'étudiant-stagiaire ou de l'enseignant novice sur les aspects essentiels des situations d'enseignement.

Il est aussi important de reconnaître que l'enseignant ne s'adapte pas à une situation dont il devrait connaître tous les détails mais interagit seulement avec ce qui retient son attention, ce qui lui semble pertinent dans sa classe (Durand, 2002). Ce qu'il perçoit du monde dépend de son activité présente et antérieure. Et c'est en fonction de ses préoccupations, de ses attentes et de ses connaissances très concrètes qu'il va appréhender les situations de classe qui l'interpellent et qu'il contribue à façonner. C'est donc aussi l'écart entre ce que l'étudiant-stagiaire attend et le « réel » qui est à prendre en compte en formation, et pas seulement l'écart à une prescription définie une fois pour tout.

3. APPRENDRE A S'ADAPTER AU REEL DES SITUATIONS PEDAGOGIQUES

Durant la formation initiale des enseignants, il est utile de montrer la pertinence d'un travail en amont pour construire les contenus d'enseignement et clarifier les buts de manière à pouvoir saisir ultérieurement des opportunités. La planification a un rôle particulier en formation pour rendre visibles et travailler des actions qui se transformeront progressivement en routine. En ce sens, planifier une situation dans le détail est utile. Mais il est également important de favoriser les conduites d'adaptation en situation (et non les plans préétablis) ou au moins de favoriser des « improvisations planifiées » pendant lesquelles l'action n'est pas totalement corsetée par les anticipations didactiques et pédagogiques.

La capacité à planifier – puis à prendre appui sur la planification – passe par la reconnaissance des situations récurrentes. Il est donc nécessaire de proposer aux étudiants–stagiaires des situations d'apprentissage typiques (dont la maîtrise a des incidences pédagogiques importantes), construites et testées par des enseignants chevronnés. Les étudiants pourront alors apprécier en situation les conduites des élèves et les exploiter de manière opportune et détachée de l'emprise de plans à réaliser de gré ou de force.

L'enjeu ne consiste donc pas apprendre à planifier et « mettre en œuvre » une leçon idéale mais plutôt à tirer parti des situations en s'aidant d'artefacts pour faire le point « en direct » et jalonner des possibles dans une leçon. Trop souvent, les étudiants–stagiaires et les enseignants novices s'évaluent en classe (et se culpabilisent) si les élèves ne répondent pas à leurs attentes (ce qui démontrerait que leur programmation n'est pas adaptée ou convaincante). Il est donc moins important en classe d'évaluer la pertinence de la planification (qui pourrait être plutôt l'œuvre de spécialistes proposant des situations pédagogiques robustes) que d'évaluer leur capacité à interagir avec les élèves et à exploiter les opportunités d'enseignement qui s'offrent à eux.

Quelques suggestions

« Coller à la planification » n'est pas un indice de qualité, ni de la planification, ni de l'interaction pédagogique. Il convient plutôt d'identifier et d'interpréter les écarts entre ce qui est prévu et ce qui est fait, pour comprendre la genèse de ces écarts, pour identifier des artefacts sur lesquels s'appuyer...

En l'absence d'écart – ce qui pourrait être suspect (!) – il est utile de vérifier que l'activité des élèves (ce qu'ils font réellement) est bien celle qui est souhaitée par l'enseignant et qui permet des apprentissages.

Une planification épurée, proposant des stratégies alternatives dont les conséquences pour les élèves ont été réfléchies, permet de tirer parti des occasions qui se présentent plutôt que de « ramer à contre courant ».

Anticiper les dilemmes récurrents auxquels sont confrontés les étudiants–stagiaires ou les enseignants novices (faire apprendre individuellement les élèves et gérer simultanément l'organisation collective, favoriser les apprentissages à long terme et garder l'attention des élèves à court terme...) permet de réduire leur inconfort et leur évite de s'y enfermer tout en reconnaissant que certains de ces dilemmes sont insolubles et constitutifs du métier d'enseignant (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001).

4. REFERENCES

- Altet, M. (1993). Préparation et planification. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 77-88). Paris: ESF.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire* (3e ed.). Paris: PUF.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris: Grasset.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs. In B. Conein, N. Dodier & L. Thevenot (Eds.), *Les objets dans l'action* (pp. 15-34). Paris: Editions de l'EHESS.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et Motricité* (42), 47-58.

- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration: Trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 535-554.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.